論　文

教職大学院における「カリキュラム研究」の成果と課題

―理論と実践の架橋・往還への「みち」2008-2015―

成田喜一郎（東京学芸大学教職大学院）

１　研究の目的

2008（平成 20）年 4 月、東京学芸大学教職大学院の開設以来、筆者は共通科目「カリキュラム開発の方法」（2008-2014 通年 210 コマ：領域Ⅰ「教育課程の編成と実施」）、共通科目「学校組織マネジメント」（2008-2013 半期 90 コマ：領域Ⅳ「学級経営・学校経営」）、選択科目「教育ネットワークの構築方法」（2008-2014 半期 105 コマ：領域Ⅰ「教育課程の編成・実施」、領域Ⅱ「各教科等の実践的な指導方法」、領域Ⅳ「学級経営・学校経営」、領域Ⅴ「学校教育と教員の在り方」）の講義、「創成研修（学校実習）・課題研究」（2008-2014 通年 210 コマ、個別・グループ別指導・全体交流）を担当してきた。

2015 年 4 月からは、本学教職大学院の新カリキュムのもとで共通科目「カリキュラムデザイン基礎」（2015 半期 15 コマ：領域Ⅰ「教育課程の編成と実施」）、コース別必修科目「カリキュラムデザイン・授業研究演習」（2015 通年 60 コマ：領域Ⅰ「教育課程の編成と実施」、領域Ⅱ「各教科等の実践的な指導方法」）の講義、「教育実践創成演習」（通年 30 コマ：創成研修や課題研究に関する個別・グループ別指導・全体交流）を担当してきた。

これらの授業科目のなかでも領域Ⅰ「教育課程の編成と実施」と領域Ⅱ「各教科等の実践的な指導方法」に関する講義時間が 690 コマ（62,100 時間）で、領域Ⅳ「学級経営、学校経営」の講義を含む総授業数 780 コマ（70,200 時間）のうち 88%に当たる時間を「カリキュラム研究」につながりかかわる授業を担当してきたことになる。

新しい教育課程の改訂に向けた文部科学大臣の諮問（26 文科初第 852 号,2014.11.20）にあるように「カリキュラム・マネジメント」を視野に入れると、2008～2013 年まで担当してきた 90 コマの「学校組織マネジメント」（領域Ⅳ）の講義も「カリキュラム研究」に包摂されると言っても過言ではない。従って、教職大学院における筆者の教育研究のすべてが「カリキュラム研究」に費やされてきたと言っても過言ではない。

そこで、本研究の目的は、2008 年から 2015 年における 8 年間にわたる「カリキュラム研究」の到達点としての成果と課題を明らかにし、その有意味性を探ることにある。

２　研究の方法

１に示した目的への接近方法としては、以下のような方法論を援用することにしたい。

（１）　境界や限界を超え、つながり（connection）、つりあい（balance）、つつみこみ（inclusion）、つづける（sustainability）ための方法としてのホリスティックな視点と方法（holistic approach）を援用する。この方法論は、筆者が 1994 年、ジョン・P・ミラーの『ホリスティック教育：いのちのちながりを求めて』春秋社刊に出会って以来、ものの見方・考え方・感じ方・在り方の根幹・根源をなす教育理論・哲学の存在に気づかされ続けているからにほかならない。

（２）　カリキュラム研究の成果物（outcome）を提示し、なぜ、どのようにその成果が導き出されたのか、その意味を明らかにするために、研究における逆向き設計論（backward design）を援用する。この方法論は、筆者が 2007 年に「Intel Teach

プログラム」にかかわったとき、そのプログラムを支えるウィギンズとマクタイの理論の存在を知り、翌 2008 年には「カリキュラム開発の方法」の講義で招聘した講師・西岡加名恵氏（京都大学）による特別講義のなかで展開されたウィギンズとマクタイの「カリキュラムの逆向き設計 backward design」論の講義を院生とともに受け、その汎用的価値に気づいたからに他ならない。

３　研究の成果

⑴ 「カリキュラムとは何か」：本質的で根源的な問い essential question

院生たちにとって、カリキュラムとは何かという問いへの応答は至難の業である。

学部新卒院学生（以下、学卒院生と略す）にとって、基本的に学部における「教育課程論」の講義と教育実習の経験しかないなかで、イメージ出来るのはほとんどの場合、学習指導案レベルでしかない。せいぜい単元の学習指導計画がイメージできればまだよい。

経験知・実践知を有する現職教員学生（以下、現職院生と略す）でさえ、狭義の訳としての「教育課程」、すなわち、計画としてのカリキュラム理解しかないことが多い。

学卒院生にとっても現職院生によっても理解し難い概念である「カリキュラム」について、2008 年以来、8 年間の講義とワークショップの到達点として、**表 1** のような定義を生成した。（**成果物 1**）

表1　カリキュラムの定義（2016.2.16）

カリキュラムとは、児童生徒・学生の学びや究めの履歴と教員の教授行為の履歴の総体である。

カリキュラムは、目に見えない、意図されていない歴史・文化（Hidden Curriculum）の基盤の上に、様々なレベルにおける意図的目的的な教育計画（Plan）のもとに実践・活動（Do）が展開し、その成果の検証・評価（See：Check／Act）に至るプロセスであり、サイクルである。しかし、カリキュラムには、その PDS／PDCA サイクルを基点としつつ、多様なサイクルや新しい意味が付与されてきた。

カリキュラムは、あらゆるひと・もの・こと、時間割で区切られた教科・領域等のつながり Connection とつりあい Balance、そして、それらを包み込み Inclusion、異校種の教育を縦断かつ横断し続ける Sustainability という広く深い、ホリスティック Holistic な概念である。

参考文献

＊ミラー，P.ジョン（1994）『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』春秋社、吉田敦彦・手塚郁恵・中川吉晴訳（原題：*The Holistic Curriculum*）

＊佐藤 学（1997）『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』世織書房

教職大学院における「カリキュラム開発の方法」（2008-2014 通年）、「カリキュラムデザイン・授業研究演習」（2015 春学期）の講義・ワークショップと学校フィールドワークなどの教育研究の過程を経て、「カリキュラムデザイン基礎」（2015 秋学期）の講義・ワークショップの中で院生たちは「カリキュラムをめぐる問い」の探求を行った。

院生たちが探求した「カリキュラムをめぐる問い」は、次の**図 1** のように 21 の問いに集約された。

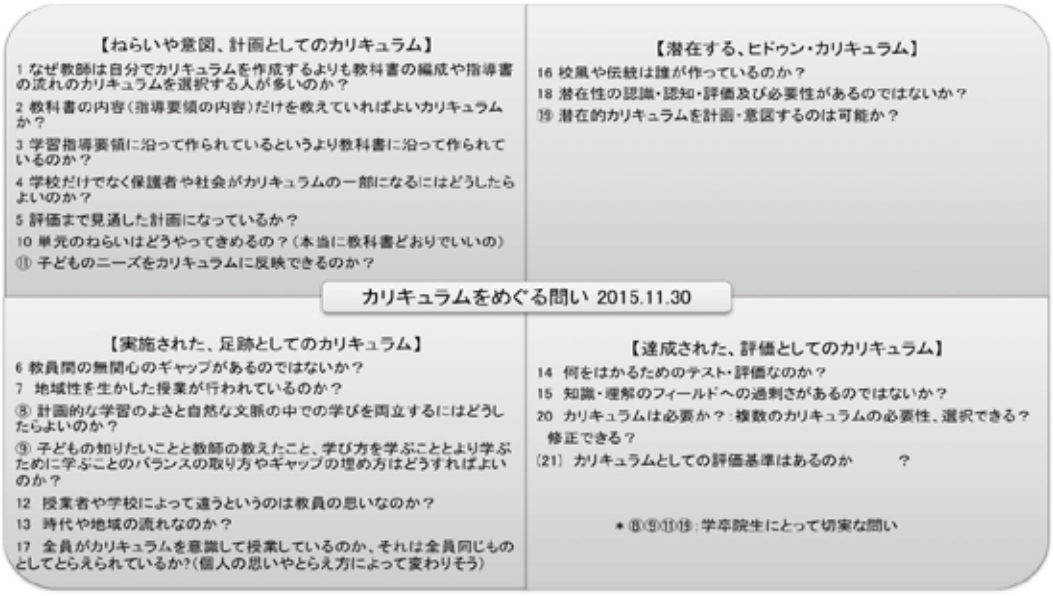

図1 カリキュラムをめぐる 21 の問い（2015）

院生たちは、これらの問い（とりわけ⑧⑨⑪⑲）の問いをめぐって対話したあと、さらに文献研究を踏まえてレポートに書きまとめた。そして、講義も終盤１月に入って、院生たちの学びの文脈を踏まえて、筆者は最新の定義を示した。（**表１**）

これまで講義の冒頭もしくは前半で、広義のカリキュラム概念を示し、カリキュラム開発・模擬研究授業の実践・模擬研究協議を行ってきたが、今回、「カリキュラムをめぐる問い」の探求を通して、「カリキュラムとは何か」という問いへの応答を行い、ひとまずの収束を目指した。この 15 回の講義のすべてが、「共有」→「拡散」→「混沌」→「収束」→「共有」というワークショップのデザインで構成されたアクティブ・ラーニングであったと言ってよい。

⑵「教育諸理論の三層包括分類表（八訂版）」（2015.12.28）**の提案　　（成果物２）**

「カリキュラムデザイン基礎 2015」の講義=ワークショップの後半、「混沌」状態を脱するために、2008 年から筆者が改訂を重ねてきた「教育諸理論の三層包括分類表（八訂版）」（2015.12.28）を提示しながら、広義のカリキュラムを俯瞰する講義を行った。

筆者が講義の中で提示した「教育諸理論の三層包括分類表（八訂版）」は**表２**に示したとおりである。

この**表２**は、吉田敦彦（1999:281）「教育諸理論の三層包括的分類」をもとに、筆者が教職大学院の講義・ワークショップ、創成研修及び課題研究の指導、学校フィールドワークなどを重ねる度に毎年増補改訂し続けてきたものである。

実践を支える理論・哲学は、Transmission（伝達）の層と Transaction（交流）の層があり、さらにそれらを包括する Transformation（変容、主体変様、創成）の層に包括的分類ができる。今ここから三層を包括するホリスティックなアプローチに注目したい。

表2　カリキュラムを俯瞰するための 「教育諸理論の三層包括分類表(八訂版)」:2015.12.28 K.Narita

三層包括的分類	Transmission 伝達 （ベイトソン 2000・学習Ⅰ）	Transaction 交流 （ベイトソン 2000・学習Ⅱ）	Transformation 変容、「主体変様」「創成」 ホリスティック・アプローチ （ベイトソン 2000・学習Ⅲ）
思想哲学	Atomism（原子論） 本質主義的	Pragmatism（プラグマティズム） 構成(構築)主義的	Holism（全人・全連関論） 社会(的)構成主義的
哲学的背景	論理実証主義、分析哲学 デカルト、ニュートン、ウィトゲンシュタイン、ヘルバルト 等	デューイ、コールバーグ、シュワッブ（生成変化のプロセス、経験理解のための実験科学、問題解決、反省的知性＝省察）、ニクラス・ルーマン 等	エマーソン、ハイデガー、キルケゴール、ブーバー、ベイトソン、ボーム、ガンジー、クリシュナムルティ、サティシュ・クマール、ディクナット・ハン、先住民の伝統智、老子、芸道（世阿弥の能楽論）、禅 等
心理学的背景 脳科学的背景	行動主義心理学 パブロフ、ソーンダイク、スキナー 認知と情動・感覚運動の切り離し	認知発達心理学　ピアジェ、ヴィゴツキー 認知と情動・感覚運動との関連性（知・徳・体のバランス）	深層心理学、トランスパーソナル心理学　ユング、マズロー、ウィルバー等、黒田正典・主体変様論、　認知・情動・感覚運動の三位一体性
教育学 教育学的背景	ボビット、ブルーム、カルナップ、教授学習理論（刺激-反応）（物質主義、要素還元主義、テクノロジーによる人間行動制御、価値中立性）	問題解決学習論、課題解決学習理論、学習科学理論 R.K. ソーヤー、佐藤学、秋田喜代美、三宅なほみ 他 文化-歴史的活動理論 ユーリア・エンゲストローム、山住勝広	「実存主義と現象学」的教育学、フレーベル、シュタイナー、フレイレ、ケアリング教育学、V.E. フランクル、ﾊﾜｰﾄﾞ・ｶﾞｰﾄﾞﾅｰ、ﾊﾟﾃﾞｨﾝｸﾞｽ、D. スローン、J. ケーン、ロン・ミラー、J.P. ミラー、吉田敦彦、中川吉晴等
教育目的	基礎的技能・基本的知識・概念・の伝達・習得 Have もつこと	思考力・判断力・表現力等、合理的な問題解決能力・判断力、合意形成能力の育成、活用・探究　Do(Have)おこなうこと	意志＝感情＝思考＝精神の関係深化。意味や価値の自覚、論理と直観との均衡、主体変様と社会参画　Be(Do・Have)あること
教育課程（カリキュラム＝計画・実施・達成、潜在）	教育内容に焦点。教科中心系統的カリキュラム（系統主義） 時間割の中の１コマ毎の各教科等の授業の編成	問題解決プロセスへの焦点。経験中心カリキュラム（経験主義）、総合的な学習の時間、教科・領域を超えた○○教育カリキュラム 時間割を超えた学校内外における学習の拡張・深化へ	多層的な関係性に焦点化。出会い・気づき・覚醒等の重視 系統主義と経験主義のつながり・つりあい・つつみこみ・つづける 専門性・世代・地域等を超える ESD（持続可能な開発のための教育） 国際バカロレア・カリキュラム（PYP・MYP・DP、CP）
教育方法	講義形式、プログラム学習、練習・ドリル・反復、完全習得学習、　チャイム・ベルによる時間の制御 教師にやらされる、アクティブ・ラーニングⅠ 発問（内容質問） 学校図書館（個人的な利用、関連教科文献貸出）	探求学習、発見学習、意思決定モデル、個人・グループ調査研究（調べ学習）、ケーススタディ、道徳的ディレンマ 方法・活動に焦点化された、アクティブ・ラーニングⅡ 単元を貫く問い(単元質問) 学校図書館（個人・グループでの活用、調べ学習での活用）	創造性開発性思考法、つながりを深める教授、協同学習、イメージワーク、ホール・ランゲージ学習、ムーブメント、　共に時間の流れを創る 個に始まり個に舞い戻り思考を深める、アクティブ・ラーニングⅢ 本質的で根源的な問い（永続的な理解・思考、社会参画を促す問い） 学校図書館（教科・専門性を超えて人と人とをつなぐアフォーダンス）
主な教育資源	標準化された教科書　市販の副教材	さまざまな知的刺激(知的好奇心を引き出す多様な教材・学習財)	子ども・教師の人間性・存在そのもの、教師のライフヒストリー
評価方法	標準テスト、選択テスト、正誤テスト、完成テスト（数値化） 「客観」性の重視	チェックリスト、観察と記録、意思決定記述評価、質問紙、自由記述レポート、ポートフォリオ評価、パフォーマンス評価、エスノグラフィー 主観による主観の客観化	面談、振り返り日記の記述、自己評価、相互評価、対話、省察-観想、ナラティブ・アプローチ、オート・エスノグラフィー、創作叙事詩・解題、ルカーワ型テスト、HOPE 評価（Holistic, Ownership-based, Participatory, Empowering）　間主観（相互主観）性の世界へ
研究方法	仮説検証型研究（定量的、量的研究）	仮説検証型研究（定量的、量的研究） 仮説生成型研究（定性的、質的研究）	研究対象と主体との協働研究、当事者研究 アート・ベイスド・リサーチ（金田卓也） （詩、物語、絵画、パフォーマンス等そのものが研究成果物）
組織マネジメント	ヒエラルヒー型（垂直方向）	ネットワーク型（水平方向）	サーバントリーダーシップ型（水の思想・川の組織論、循環）
各学校種別傾向性	大学院・大学・高等学校・中学校等	教職大学院・小学校等	特別支援学校、一部私立学校、NPO 法人立学校等

吉田敦彦(1999:281)「表3　教育諸理論の三層包括的分類」(『ホリスティック教育論―日本の動向と思想地平―』日本評論社)をもとに、筆者が加筆・修正(肯字で斜体字部分)を重ね続けている表である。

カリキュラムを俯瞰するための「３つの学習スタイルの関係構造」を読み解く：2015.12.28 K.Narita

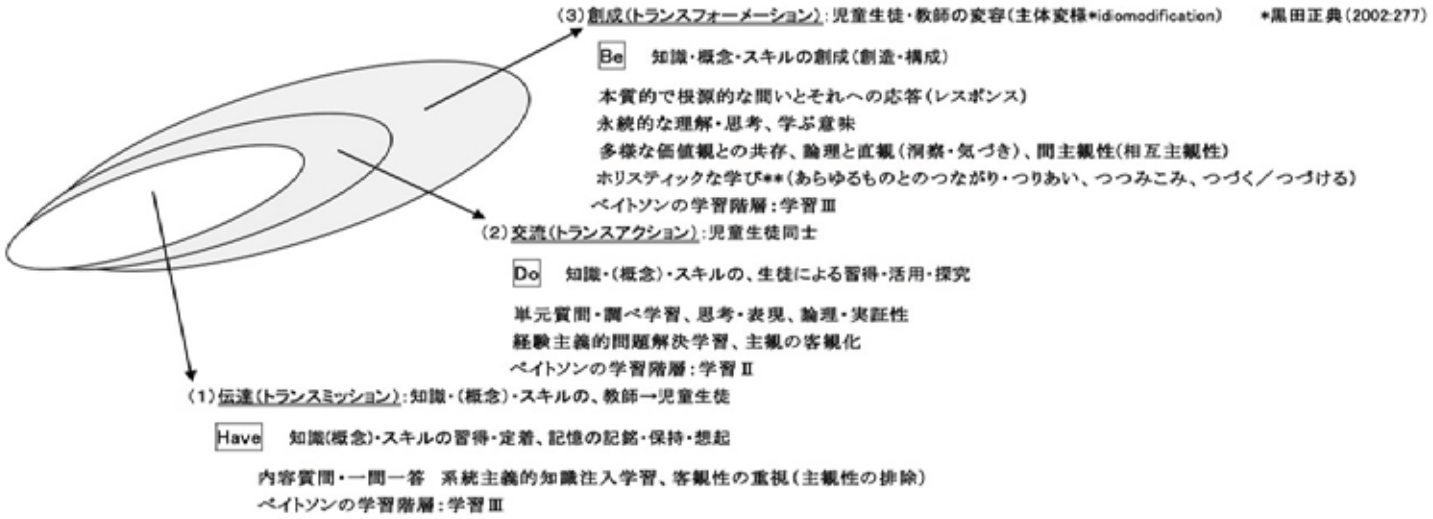

図2 「3つの学習スタイルの関係構造」(筆者作成 2015.12.28)

**ホリスティック　Holistic の訳　：［哲学］全体論の、「医学」全体観的治療の　全人的、全連関的、全人・全連関的、　・Holistic　←　Whole, Health, Heal, Holy
ホリスティックな学びとは、あらゆるひと・もの・こととのつながり・つりあい、それらのすべてをつつみこみ、つづく／つづける、意味ある深い学びを引き出す営みのことである。
その背景に哲学、心理学、歴史・社会学、アート・芸道などがある。（成田喜一郎 2015.12.28）

論理と直観、学問と生活、分析と総合、有為と無為、客観性と主観性(間主観性)など・・・二項対立を超える(止揚 aufheben する、架橋・往還を続ける)概念
つながり(関係性):環境(物)・他者・自己との対話・共生をめざす長く険しいプロセス、切れかかった「つながり」を回復すること、新たな「つながり」を発見できるか
つりあい(均衡性)／つつみこみ(包括性):論理と直観(気づき・ひらめき)、有為と無為、客観と主観(間主観性)、愛憎、正邪、清濁、上下、左右、縦横、男女、長幼、新旧、寒暖、今昔など、幾多の二項対立(やその狭間を含む三竦み・鼎立)を超えて、時空間・人間(じんかん)を生きることができるか
つづく/つづける(持続可能性と持続不可能性との間ぎ合い):個体の生／死を超える、世代間継承の可能性／不可能性、希望と絶望とがせめぎ合う現実を前に、それでも生き続けていこうとする、それでも人生に Yes と言えるか

【参考文献】
ジョン・P・ミラー(1994)『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』春秋社，吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵訳
ベイトソン(2000)『精神の生態学』新思索社，佐藤良明訳
黒田正典(2002)「東洋と西洋：主体変様的認識と客体観的認識」『心理学の哲学』北大路書房，渡辺恒夫・村田純一・高橋澪子編，pp.273-303

表２「教育諸理論の三層包括分類表（八訂版）」を読み解くのは極めて困難である。しかし、それを助けるのが、**図２**「カリキュラムを俯瞰するための『３つの学習スタイルの関係構造』を読み解く」（筆者作成）である。

新しい学習指導要領の改訂動向の中で、とりわけ話題になる「アクティブ・ラーニング」をめぐる議論とその背景にある理論・哲学についてふれてゆくと、比較的理解への扉を容易に開くことができる。また、特に特別支援教育に深い関心を持ち、なおかつ教科教育の実践研究を深めている現職院生らにとって、この**表２**の理解は比較的容易であった。ある現職院生は、「私がしてきたこと、求めていることは、**表２**の中央部から右、ホリスティック・アプローチの層にある」と発言した。

この**表２**は、たった 90 分の講義で理解し得るものではない。しかし、創成研修や課題研究を進め、また、現場や地域に戻ったとき、研究授業の実践とその研究協議や実践的指導の場面の背景にある理論や哲学の意味が理解でき、自他の実践や研究に根拠を与えてゆくのではないかと推察される。少なくともこの**表２**と**図２**は、教職大学院の学修や研究における理論と実践の架橋・往還のためのパースペクティブを与えることになろう。

⑶ カリキュラムの中のアクティブ・ラーニング：生成的定義の到達点　　（成果物３）

表3　カリキュラムの中のアクティブ・ラーニング active learning in the curriculum

アクティブ・ラーニングとは、課題の発見と解決のための問いと探究に向かって、主体的で能動的な学びを引き出し、協働的で間主観＊的な思考・判断・表現等を促す学習である。それは、シラバスや単元など一連のカリキュラムの中で、聴く、観る、読む、話す、探す、書く、創る、対話するなどあらゆる学習活動に意味あるつながりを見出してゆく。そして、その学習（修）活動の深い振り返り、メタ認知を行い、明日への学びや暮らしにつなげてゆく学びのことである。＊主観による主観の客観化を意味する（成田 2016.2.7 四訂版）

この定義は、先行する研究史を踏まえて、2015 年 5 月～2015 年 9 月にかけて公立小学校の校内研修会 5/27、本学大学教員対象 FD 研修 7/15、本学附属学校初任者研修 8/21, ある私立の中高一貫校の校内研修会 9/2 などにおける講義とワークショップの過程とその後の質疑応答や振り返りなどにおける対話をもとに、いわゆる「社会構成主義的なアプローチ」によって生成された定義である。

【先行する研究史等の整理 2007-2015】

①「学生の自らの思考を促す能動的な学習」（略）「アクティブ・ラーニングという用語は包括的な概念であって、実際にそれは『学生参加型授業』『協調/協同学習』『課題解決/探求学習』『能動的学習』『PBL（Problem/Project Based Learning）』などと、扱う力点の違いによってさまざまに呼ばれている。」（溝上，2007：271）

→学習者が主体的に活動・体験をしているようにみえても果たして「思考を促す」活動になっているのか。

②「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク 等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」（2012

年：平成 24 年 8 月 28 日中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて：生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」用語集，p. 37）

→「汎用的能力の育成を図る」という点が次期学習指導要領に盛り込まれてくることを押さえておきたい。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/shiryo/attach/1278415.htm

（2016. 2. 7 取得）

③「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこから生じる認知プロセスの外化を伴う。」（溝上，2014：7）

→そもそも学習とは能動的ではないのかという問いを視野に入れておく必要がある。（稲垣・波多野，1989）一見、授業者が一方的な知識伝達型講義を行ない、学習者が聴くというスタイルの授業であっても、頭の中で「セルフ・ディベート」をしながら、思考が促される授業がある。また、学習者が「書く」「話す」「発表する」などの活動に関わり、学習者相互の認知プロセスが可視化されることが重要である。

④「課題の発見と解決に向けて主体的･協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」

中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」

（6 文科初第 852 号、平成 26 年 11 月 20 日）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

（2016.2.7 取得）

→何のためのアクティブ・ラーニングなのか。課題（問い）の発見や解決（応答）のための学びであり、それは、一人ひとりがそれぞれ主体的能動的に学び、しかも、個の学びが生かされた協働的な学びとなっているかどうかが重要である。

⑤当該校の児童生徒・学生たちのための実践研究の文脈における「定義」を新たに構築し、共通理解を図りたい。（創成・生成される定義の構築）

→今ここ（文献等）にある定義を当てはめてゆくのではなく、また、それも研究推進部等が考案し、各教員に下ろしていくアプローチではなく、本研究に関わる教員全員（小グループごと）で定義を導き出すアプローチをとられたい。一見、迂遠であったり時間がかかったりするが、まさに、各教員がアクティブ・ラーニング体験をする機会を持つことが、各教員の思考と能動性・協働性を引き出すことになる。

【カリキュラムの中のアクティブ・ラーニング、10 の問い】

2015 年 5 月から 9 月にかけて小・中・高・大の教員を対象とした「アクティブ・ラーニング研修」を 4 回行ってきたが、その講義・ワークショップと対話を通して、以下のような問いが明らかになった。先に示したアクティブ・ラーニングの定義は、カリキュラム・サイクルやカリキュラム・マネジメントの上に存在することが明らかになり、カリキュラムの中のアクティブ・ラーニングへ誘う 10 の問いが生成・整理されてきた。

① アクティブ・ラーニングは何のために行なうのか【目的の明確化と共有化】

② 学習(修)者にとって切実で意味ある問いや課題はあるのか【本質的で根源的な問い、切実性・有意味性、脳科学（認知・情動・感覚運動の三位一体性）の援用】

③ 可能な限り教科・領域固有の目標と汎用的能力の育成目標などゴールを事前に児童

生徒・学生たちに示せるか【カリキュラム及び授業の逆向き設計】

④ 思考力や判断力を促し、多様な表現力等が発揮できる可能性のある学習（学修）が用意されているか【思考力・判断力・表現力等、表現方法の自己選択・自己決定】

⑤ 少なくとも単元のデザインとして、いかなるアクティブ・ラーニングを援用するのが有効なのか【多様なアクティブ・ラーニングの選択と常日頃からの連続性】

⑥ アクティブ・ラーニングを含むシラバスや単元の学習過程を振り返る機会があるか【形成的アセスメントの重要性、ポートフォリオの作成と自己・相互評価への活用、学習活動としての自己・相互評価活動の時間の確保】

⑦ アクティブ・ラーニングを含むシラバスや単元における学習（修）者の「学びの履歴」とその「成果」を残せるか【量的エビデンスと質的エビデンス、学習（修）者のオートエスノグラフィーとしての「創作叙事詩・解題」等の可能性】

⑧ 授業者による学習指導と教員自らの学びの履歴としての実践記録 document を残せるか【学び続ける省察的実践家、児童生徒と教員集団等の協働エスノグラフィー等】

⑨ ①～⑧において学校の計画としてのカリキュラム・マネジメントに生かせるか【カリキュラム・マネジメントの重要性、PDCA（PDS）サイクル，ALACT モデル，CAP,Do !サイクル等の選択と援用】

⑩貴級・貴校・貴大学ならではのアクティブ・ラーニングの成立要件を探せるか【これまでの実践研究史の延長線上の実践ないしは独自性の発見】

⑷ 新しいカリキュラム・サイクル論の展開：ALACT **モデル、**CAP, Do !**サイクルへ**

カリキュラム・サイクルについては、一般的に、①計画 plan、②実施・実践 do、③点検・評価 check（see）、④改善 act という PDCA（PDS）という直線的な流れとして描かれることが多い。（トランスミッション型・本質主義的アプローチ：**表２**及び**図２**参照）

近年、コルトハーヘン（2010）が提唱する「ALACT モデル」が注目されている。

これは、①行為 Action、②行為の振り返り Looking back on the action、③本質的な諸相への気づき Awareness of essential aspects、④行為の選択肢の拡大 Creating alternative methods of action、⑤試み Trial（Action）というプロセスを意味する。

このモデルは、いわゆる PDCA サイクルで展開するカリキュラムの実施・実践 Do のあとにこそ注目し、実施・実践した学習・指導の過程において本質的（で根源的）な諸相への気づきを重視する深い省察を踏まえ、カリキュラムと授業の改善をめざすリアリスティックアプローチである。（トランスアクション型・構成主義的アプローチ：**表２**及び**図２**参照）

また、カリキュラム・マネジメントの視点から PDCA サイクルを C 点検・評価から始まる CAPD サイクルを重視する動きもある。田中・根津（2009:4-5）は、「『PDCA から CAPD へ』の転換が必要とされる理由も、カリキュラムの実質に目を向けるためである」とし、「教師がいまのカリキュラムのどこに問題点があるかをよく点検し、これを改善する試行錯誤の積み重ねによって達成」され、そのために「カリキュラムの実態を『観察する』ことが先決であり、これが学校経営の戦略的基点である」と述べている。

（トランスアクション型・構成主義的アプローチ：**表２**及び**図２**参照）

さらに、田中・根津（2009）の CAPD サイクル論に依拠しつつも、新たな文脈を付与する提案もなされてきた。それが、「CAP, Do !サイクル」論である。

この「CAP, Do !サイクル」論は、筆者の創案した理論であり、教職大学院開設２年目

（2009 年）に筆者が共通科目「カリキュラム開発の方法 2009」の中で院生たちに紹介したものである。

その後、成田（2010：183-184）は、「CAP, Do !サイクル」論について以下のように整理している。（**成果物４**）

「C（Catch/Check）：児童生徒の『学びの履歴・暮らしの履歴』および教員自身の『実践・研究履歴』や学校・地域の『教育環境・条件』などを適切に把握したり、点検・評価したりすること。

A（Anticipate/Act）：C に基づいて、児童生徒をイメージしながら、教材の選択・開発，教材活用，学習方法の選択・開発など予察（予想・考察）したり、従前からの学習活動を改善したりすること。

P（Plan/Produce）：C および A に基づいて具体的にパフォーマンスを伴う学習活動の目標を立て、その設定理由として『児童生徒観』『教材観』『指導観』『学習指導要領との関連』などを示した『年間指導計画』『単元学習指導計画』『学習指導案（細案・略案)』などを提示すること。

D（Do/Document）：C, A, P に基づいて、具体的なパフォーマンスを伴う学習活動を実践していくわけだが、基本的に教員主導の学習活動の指導実践ではなく、教員のファシリテーションによる学習活動の支援・援助が中心になるということ、また、児童生徒のパフォーマンスを伴う学習活動の実際を記録した『授業記録』や成果としての『児童生徒作品』などを残すことが重要になる」と述べている。

今、教科・領域をつなぐカリキュラム・マネジメントを縦軸とし、授業におけるアクティブ・ラーニングの導入を横軸とする新しい時代のカリキュラムは、PDCA を超えて多様でホリスティックなカリキュラム・サイクル理論を有すると言ってもよい。とりわけ、学校現場にあっては、コルトハーヘンの「ALACT モデル」はきわめてリアリスティックなアプローチであり、また、「CAP, Do !サイクル」論は、「CAPD サイクル」とともに時代の要請するカリキュラム・マネジメントとアクティブ・ラーニングのための新しいカリキュラム理論であると言っても過言ではない。

⑸ カリキュラム評価のためのチェックリスト：エビデンスづくりのための指標

田中・根津（2009：43）では、これからのカリキュラム評価のあり方について、「日本版カリキュラム評価のためのチェックリスト」（**表４**）を提案している。

次の**表４**にあるように、このチェックリストの項目は、①記述（特色）、②背景・文脈、③消費者（対象）、④資源（リソース）、⑤価値（規準）、⑥過程（カリキュラム・サイクル）、⑦結果（エビデンス）、⑧コスト（費用・マンパワー）、⑨比較（他校・他教員との比較・交流）、⑩一般化可能性（汎用性）、⑪意義（点数とその根拠）、⑫改善点（課題と成果の共有）、⑬報告の機会、⑭メタ評価（評価システム）であり、これから実施・実践が求められるカリキュラム･マネジメントに不可欠な要素で構成されていると言っても過言ではない。

このカリキュラム評価のためのチェックリストは、個人・学級・学年・各教科・各分掌組織などの各カリキュラム・レベルで日常的に活用されてゆくべきもので、年に一度の大掛かりな「評価行事」のためのリストにしないことが肝要である。

表４　「日本版カリキュラム評価のためのチェックリスト」（根津，2009：43 に加筆修正）

No.	項目	チェックポイント	備　考
①	記述（特色）	評価を行うカリキュラムは、どういうカリキュラムか？	
②	背景・文脈	なぜこのカリキュラムを実施しようとしたのか？ また、このカリキュラムにより何が意図されているのか？	
③	消費者（対象）	このカリキュラムは、誰に直接はたらきかけるのか？ また、間接的には誰が影響を受けるのか？	
④	資源（リソース）	このカリキュラムを実施するにあたり、必要を感じているものは何か？	
⑤	価値（規準）	このカリキュラムの目標は何か？	
⑥	過程（カリキュラム・サイクル）	目標を達成するための、カリキュラム上の手続きはどのようなものか？	
⑦	結果（エビデンス）	このカリキュラムの結果はどうだったのか？ また、それをどのように把握したのか？	
⑧	コスト（費用・マンパワー）	このカリキュラムに、どのくらい（お金、時間、人手、会議、場所、手間）をかけたのか？	
⑨	比較（他校との比較・交流）	このカリキュラムの替わりになるものはあるのか？ また、他校（他の教員）の実践等と比べてみたか？	
⑩	一般化可能性（汎用性確保）	他の学校（教員）でこのカリキュラムを実施できると思うか？ またそれはなぜか？	
⑪	意義（点数とその根拠）	以上の①～⑩からみて、このカリキュラムは 100 点満点で何点か？	
⑫	改善点（課題と成果の共有）	どこをなおすともっとよくなると思うか？また、どこが優れていると思うか？	
⑬	報告の機会（報告・研究）	このカリキュラムはどういうやり方で外部に報告されるのか？	
⑭	メタ評価（評価のシステム）	以上の１～13の評価結果を、他に評価する人は誰か？	

使用法

□各チェックポイントとも、短文で回答する。

□判断の根拠としたデータを適宜添付することが望ましい。

□チェックポイント①～⑩については、各 10 点満点で点数もあわせてつける。その総計をチェックポイント11として加算し、かつコメントを付す。

□チェックポイント①～⑪までは必須であり、⑫～⑭は任意である。

この表は、田中統治＋根津朋美編著（2009）『カリキュラム評価入門』勁草書房．p.43、「表 2-1」（根津作成）を筆者（成田）が一部加筆修正したものである。「項目」の（　）内の記述は筆者。「備考」は、筆者が加え、必要に応じて幅を拡張し点数やコメントを記述する欄とした。

日常的に「カリキュラム・マネジメント」マインドを持ち、常に児童生徒・学生たちの学びや究めを促すよりよい教育実践を行うことに専念することにより、結果として各レベルでのカリキュラム・マネジメントの質的エビデンスを生み出し、それらを集積し俯瞰する１枚のチェックリストを作成することで学校の全体レベルのカリキュラム・マネジメントの質的エビデンスとなるからである。

（トランスアクション型・構成主義的アプローチ：**表２**及び**図２**参照）

⑹ カリキュラム・エビデンスとしての「ドキュメント」の可能性

学校評価で行われている児童生徒や教員、保護者・地域住民へのアンケート調査とその分析による量的アプローチは重要である。その数値が示す客観的なデータはまさに重要な

エビデンスである。

しかし、数値が物語るカリキュラム・マネジメントのエビデンスにのみ安住したり、その結果に追い立てられたりすることは児童生徒・学生への教育活動にとって百害あって一利なしである。それは、ときに教員の多忙・多忙感を増大させたり、成就感や達成感を損ねたりしかねないからである。

これからのカリキュラム・マネジメントのエビデンスとして重要になってくるのが、「CAP,Do!サイクル」論に位置づけられるように、児童生徒や学生の学びの履歴や軌跡、教員の学習指導の履歴や軌跡を言語化・可視化するドキュメント（document）である。

「CAP,Do!サイクル」論におけるドキュメントとは、学習・実践の記録（ノート、ポートフォリオ、学習指導案、授業プリント・ワークシート、教材（learning Materials）、録音・画像・動画データ、記憶に残るエピソード等のローデータ raw data）をもとに、カリキュラムにおける学びの文脈に「位置づけ」「関係づけ」「意味づけ」「価値づけ」「方向づけ」られた創成的構成物であると定義しておきたい。（５つの「つけもの」: 今，2010）

ドキュメントとしての創成的構成物には、近年、質的研究の方法として注目されている当事者研究やエスノグラフーethnography（自己エスノグラフィーauto-ethnography や協働エスノグラフィーcollaborative ethnography を含む）の方法論（藤田・北村，2013）、筆者が開発した「創作叙事詩・解題」法（成田，2013）などがある。（**成果物５**）

創作叙事詩とは、学習（修）者が学んだ事実・事象に想像力や直観を通して言語化・可視化（外化）させた創作構成物である。表現方法は原則的に学習（修）者が選択し、いわゆる自由詩・定型詩（短歌・俳句）・キャッチフレーズ・漢字一字、イラスト・絵画、無地・空白も許容される。ただし、その創作叙事詩をなぜ書（描）いたのか、その理由や根拠を記述する「解題」書く。前者は、直観や洞察を中心とした観想的アプローチ（contemplation）で外化し、後者は、論理と証拠を中心とした省察的アプローチ（reflection）で外化する。「創作叙事詩・解題」法は、まさに、両者を架橋・往還するホリスティックなアプローチであると言ってよい。この自己エスノグラフィーとしての創作叙事詩・解題の実践事例やその取扱い・評価等の詳細については、成田（2013：1-16）を参照されたい。

（トランスフォーメーション型・ホリスティック・アプローチ：**表２**及び**図２**参照）

４　本研究の小括：課題と展望

本稿の目的は、2008 年から 2015 年における「カリキュラム研究」の到達点としての成果と課題を明らかにし、その有意味性を探ることであった。

３の⑴〜⑹で述べてきたとおり、成果を明らかにした。

⑴「カリキュラムとは何か」定義：本質的で根源的な問いへの応答（**成果物１**）

⑵「教育諸理論の三層包括分類表（八訂版）」（2015.12.28）：Transmission（伝達）・Transaction（交流）・Transformation（変容,「主体変様」「創成」）の実践を支える理論・哲学への展望、ホリスティックなアプローチの可能性　（**成果物２**）

⑶ カリキュラムの中のアクティブ・ラーニング：生成的定義の到達点　（**成果物３**）

⑷ 新しいカリキュラム・サイクル論の展開：ALACT モデルと CAP, Do！サイクル（**成果物４**）の意味と可能性

⑸ カリキュラム評価のためのチェックリスト：エビデンスづくりのための指標の共有

⑹ カリキュラム・エビデンスとしての「ドキュメント document」の可能性（**成果物５**）

今後の課題については、本実践研究をもとに、教職大学院共通科目としての「カリキュラムデザイン基礎」をはじめとする講義やワークショップを通して、院生たちとともに、さらに「カリキュラム研究」の拡張と深化を図ることにしたい。

カリキュラムとは、走るか歩くかは別としてコース＝「みち」（道・未知）を意味する。

そして、カリキュラムという奥の深い「みち」（道、未知）を、実践と理論、学校と大学院、現職院生と学卒院生、実務家教員と研究者教員との境界と限界を超え、協働するホリスティックなアプローチのもとに「求道者教員」として探し求め続けてゆく。

参考文献

・稲垣佳世子・波多野誼余夫（1989）『人はいかに学ぶか：日常的認知の世界』中央公論社
・ウィギンズ・G，マクタイ・J（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』西岡加名恵訳，日本標準.
・黒田正典（2002）「第 2 部　4　東洋と西洋：主体変様的認識と客体観察的認識」『心理学の哲学』北大路書房，pp.273-303.「主体変様的 ideomodific」は黒田の造語である.
・今　隆史（2010）「中学校社会科における社会認識の形成を支援する方法―『省察的な態度』と『振り返り』学習活動―」『平成 21 年度　東京学芸大学教職大学院　課題研究成果報告書』pp.209-216.　今は先行研究より省察の視点として「5 つのつけもの」を挙げている.
・佐藤　学（1997）『カリキュラムの批評：公共性の再構築へ』世織書房.
・田中耕治・根津朋美編著（2009）『カリキュラム評価入門』勁草書房.
・中央教育審議会答申（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ～」平成 24 年 4 月 28 日，「用語集」p.37.
・中央教育審議会（2014）「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」26 文科初第 852 号，平成 26 年 11 月 20 日.
・成田喜一郎（2010）「第Ⅳ章　6　多様な教育方法および評価方法への支援」『シリーズ学校図書館学 3 学習指導と学校図書館』全国学校図書館協議会編著，pp.181-191.
・成田喜一郎（2013）「子どもと教師のためのオートエスノグラフィーの可能性：「創作叙事詩・解題」を書くことの意味」『ホリスティック教育研究』第 16 号，pp.1-16.
・成田喜一郎（2014）「第 I 部　第 4 章　教職大学院の教育研究における『哲学』の可能性：理論と実践との架橋・往還の彼方に」『教員養成を哲学する：教育哲学に何ができるか』林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編著、東信堂，pp.43-58.「教育諸理論の三層包括分類表（八訂版）」は本書の「表 I -4- 1」七訂版（p.54-55）を増補・改訂したものである.
・溝上慎一（2007）「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第 7 号，pp.269-287.
・溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
・吉田敦彦（1999）『ホリスティック教育論：日本の動向と思想的地平』日本評論社.
・藤田結子・北村文編（2013）『現代エスノグラフィー：新しいフィールドワークの理論と実践』新曜社. 井本由紀「オートエスノグラフィー」pp.104-111 参照。
・ベイトソン，グレゴリー（2000）『精神の生態学 改訂第 2 版』佐藤良明訳，新思索社.
・ミラー，ジョン.P（1994）『ホリスティック教育：いのちのつながりを求めて』吉田敦彦・手塚郁恵・中川吉晴訳，春秋社. 原題は，*The Holistic Curriculum* である.